



# Barns egna platser på skolgården

---

*Children's own places in the school yard*

Anna Marcuson

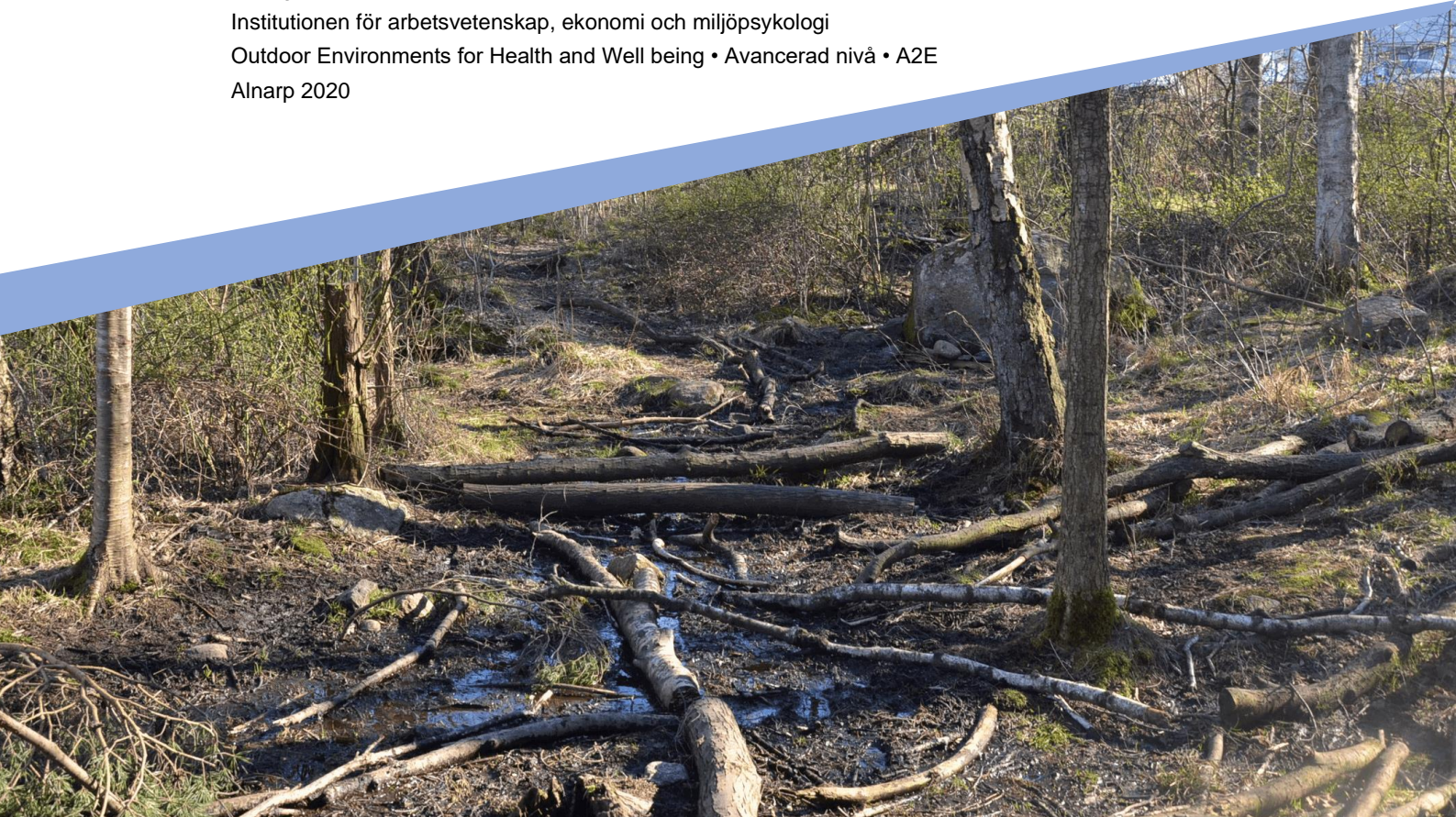
Examensarbete/självständigt arbete • [30 hp]

Sveriges lantbruksuniversitet, SLU

Institutionen för arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

Outdoor Environments for Health and Well being • Avancerad nivå • A2E

Alnarp 2020





# Barns egna platser på skolgården

*Children's own places in the school yard*

Anna Marcuson

**Handledare:** Fredrika Mårtensson, SLU Institutionen för Arbetsvetenskap, Ekonomi och Miljöpsykologi  
**Examinator:** Märit Jansson, SLU Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning  
**Biträdande examinator:** Anna Bengtsson, SLU Institutionen för arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

**Omfattning:** 30 hp  
**Nivå och fördjupning:** Avancerad nivå, A2E  
**Kurstitel:** Självständigt arbete i landskapsarkitektur  
**Kurskod:** EX0858  
**Program/utbildning:** Outdoor Environments for Health and Well being  
**Kursansvarig inst.:** Institutionen för arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

**Utgivningsort:** Alnarp  
**Utgivningsår:** 2020  
**Omslagsbild:** Anna Marcuson

**Nyckelord:** Skolgård, ensamlek, gåtur, barns perspektiv, landskapsarkitektur, barns välmående, egna plats

## Sammanfattning

Alla barn i Sverige har rätt till fri skolgång, vilket gör att skolan blir en stor del av barns vardag och har en betydande roll för deras välmående och utveckling. För många barn är skolgården den plats som de lättast kan använda när de vill spendera tid utomhus med vänner eller på egen hand. Syftet med studien har varit att ur barnens perspektiv ta reda på hur de upplever sin skolgård som socialt rum med fokus på möjligheterna att hitta egna platser. Med hjälp av gåturer tillsammans med barn i förskoleklass och andra klass har en grundskolas skolgård studerats. Resultatet visar att det för den bebyggda delen av skolgården fannas förutbestämda normer för aktiviteten med fokus på regellek, sporter och andra former av fysiska aktiviteter, något som skapade utanförskap för vissa barn. På centrala delar av skolgården kunde barn uppleva att de inte hade möjlighet välja vad de skulle göra. De uttryckte behov av platser där de kunde vara mer i kontroll och forma både sin aktivitet och platsen. Bristen på platser som barnen själva kunde forma gjorde att individer kände sig utanför. När barnen skapade sina egna platser valdes miljöer som befann sig i eller angränsade till natur och det var platser som barnen själva kunde bygga upp och rama in. Grönskan bidrog till barnens möjlighet att själva forma platsen och välja vilka typer av aktiviteter de skulle utföra. I denna miljö, till skillnad från den bebyggda skolgården, var inte typen av aktivitet förbestämd genom utformningen och elever med olika önskemål och förutsättningar kunde lättare umgås med varandra. Studien pekar på vikten av skolgårdar utformas så att barn kan skapa egna platser och aktiviteter. Hur naturmark, vegetation och löst material utgör viktiga komponenter i en sådan design

*Nyckelord:* Skolgård, ensamlek, gåtur, barns perspektiv, landskapsarkitektur, barns välmående, egna plats

## Abstract

All children in Sweden have the right to free education, which means that the school becomes a major part of children's everyday lives and has a significant role in their well-being and development. For many children, the schoolyard is the place they can most easily use when they want to spend time outdoors with friends or on their own. The purpose of this study was to find out from the children's perspective how they perceive their schoolyard as a social space with a focus on the opportunities to find their own places. With the help of walks together with children in preschool and second class, an elementary school schoolyard has been studied. The result shows that there were predetermined norms on the type of activities performed in the built part of the school yard, these norms were rules, sports or activities of a physical nature which caused some children feel left out. In central parts of the schoolyard the children did not feel that they had the same opportunity to determine activity. They expressed a need for places where they could be more in control and shape both their activity and the place. When the children created their own places, places were chosen that were in some way bounded by nature and which the children themselves could limit and build up. This due to the fact that the greenery offered the children an opportunity to choose for themselves what types of activities they wanted to do there. In this environment, unlike the built schoolyard, the type of activity was not predetermined by the design of the environment. Here children could perform different activities in one and the same place, which made it easier for children with different wishes and conditions to socialize with each other. The study points to the importance of school yards being designed so that children can create their own places and activities. How natural land, vegetation and loose material are important components of such a design

*Keywords: landscape architecture, children's well-being, own place*

## Förord

Idén med att utföra denna studie kom från minnen av min egen skolgång. Jag minns hur vissa platser på skolgården fick stor betydelse och fungerade som trygga områden när jag behövde tröst. Jag kan även minnas hur en stor sten fungerade som ett "rum" som jag och mina vänner drogs till när vi ville leka ifred utan att bli störda. När jag nu går förbi andra skolgårdar funderar jag ofta på vilka platser eleverna använder när de vill vara ifred eller behöver tröst. Som framtida landskapsarkitekt hoppas jag med hjälp av kunskapen från denna studie kunna skapa skolgårdar som gör det möjligt för barn att hitta sina egna platser. Mycket av den forskning som jag under min utbildning har studerat handlar om att öka barns fysiska rörelse eller öka barns sociala förmåga. Detta ligger ofta till grund för hur dagens skolgårdar utformas. Medan dessa aspekter är viktiga för barns utveckling och välmående, får man inte glömma bort att tillgodose barns behov av återhämtning och en möjlighet att dra sig undan. Det är därför viktigt att skapa miljöer som möjliggör för barn att hitta sina egna plaster.

# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund .....</b>	<b>9</b>
1.1. Inledning .....	9
1.2. Barns rätt till utemiljö .....	10
1.2.1. Skolgårdens nyckelroll i barns vardag .....	10
1.2.2. Skolgårdens utformning avgörande .....	11
1.2.3. Platsens potential.....	12
1.3. Barns behov av avskilda platser.....	14
1.4. Problemformulering .....	16
1.5. Syfte och frågeställning .....	17
<b>2. Metod .....</b>	<b>18</b>
2.1. Inledning .....	18
2.2. Miljöbeskrivning och deltagande barn .....	19
2.3. Datainsamling.....	21
2.3.1. Gåtur som metod .....	21
2.4. Analys .....	22
2.4.1. Steg ett.....	22
2.4.2. Steg två.....	22
2.4.3. Steg tre .....	23
2.4.4. Steg fyra.....	24
2.4.5. Steg fem.....	26
2.5. Begreppsförklaring .....	27
2.6. Etiska överväganden .....	28
<b>3. Resultat.....</b>	<b>29</b>
3.1. Grupperingar och normer: <i>Skolgårdens rum, ramar och dynamik</i> .....	29
3.2. Skolgården begränsar .....	31
3.2.1. Bestämt tempo: <i>Fotboll, gunga och annat spring</i> .....	31
3.2.2. Utanförskap: <i>Komma undan stressen</i> .....	31
3.1. Naturen välkomnar .....	33
3.1.1. Tillhörighet: <i>Detta är min favoritplats</i> .....	33
3.1.2. Valt tempo: <i>plats för vila och spring</i> .....	35
1. Plats för spring och vila .....	35

2.	Plats för spring och vila .....	35
3.1.3.	Vara själv eller med en vän: <i>Roligt på egen hand eller tillsammans</i> ..	36
1.	Vara själv eller med en vän .....	36
3.1.4.	Finna tröst: <i>Gömma sig eller bli tröstad</i> .....	37
3.2.	Konklusioner .....	39
<b>4.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>41</b>
4.1.	Resultatdiskussion.....	41
4.2.	Metoddiskussion .....	44
<b>5.</b>	<b>Referenser</b> .....	<b>45</b>



# 1. Bakgrund

## 1.1. Inledning

Över 1 060 000 barn går idag i grundskolan i Sverige (Skolverket, 2018), detta är drygt 10 % av hela befolkningen (Statistiska databasen, 2020). Alla barn som bor i Sverige har rätt till fri skolgång, vilket gör att skolan blir en stor del av barns vardag och har en betydande påverkan på deras välmående och utveckling. Hur skolgården är utformad är därför betydelsefullt. För många barn är skolgården den plats som de lättast kan använda när de vill spendera tid utomhus med vänner eller på egen hand.

I barnkonventionen står det: *Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid* (Unicef Sverige, 2018). Detta tycks inte få mycket uppmärksamhet när man planerar och bygger skolgårdar men är viktigt för barns välmående. Forskning kring skolgårdsmiljöer idag har ofta fokus på miljön som en plats för sociala möten och fysiskt aktivitet i form av sport och lekar. Detta har i många fall lett till att platser som gynnar barnens utveckling på andra sätt har glömts bort. Skolgårdar bygger även ofta bort barns möjlighet att skapa egna platser där de i större grad kan styra över valet av aktivitet samt bestämma om de vill vara på själva eller med vänner. Med rädsla för att barn ska hamna utanför i elevgrupperna är många skolgårdar utformade på sätt som försvårar möjligheten för barnen att dra sig undan och finna sin egna plats på (Boverket & Movium, 2015). För att barn ska trivas på skolgården är det viktigt att skolmiljön kan tillgodose barns olika behov. Studien tar fokus på barns möjligheter att hitta egna platser på skolgården bortom ytorna planerade för specifika typer av aktiviteter.

## 1.2. Barns rätt till utemiljö

Med hjälp av lagar och bestämmelser ska barns rättigheter säkras. Dessa lagar styr hur barns egna röster ska komma fram i beslutsfattande, men även hur barns miljöer ska utformas för att på bästa sätt kunna tillgodose deras behov.

Den största och mest övergripande lagen är barnkonventionen som redan 1989 antogs av FNs generalförsamling, men som 2020 fick större inflytande i svensk politik då den antogs som lag (Unicef Sverige, 2018). I barnkonventionen står det bland annat att barnens bästa alltid ska tas i beaktning när beslut rörande dem tas, oavsett på vilken nivå besluten fattas. Konventionen belyser även att barn har rätt att fritt kunna uttrycka sig och ha en åsikt i frågor som gäller dem och deras omgivning. Enligt konventionen har barn rätt till lek, men också till platser där de får vila och återhämtning (Unicef Sverige, 2018).

Ett annat styrande regelverk som ska säkerställa barns rättigheter är plan och bygglagen. Denna lag ska följas när nya platser utformas och har till syfte att säkerställa en positiv samhällsutveckling. I plan och bygglagen finns bestämmelser som ska se till att hänsyn tas till barnens rättigheter även i den byggda miljön. Lagen fastställer att barn har rätt till fria ytor för lek och utevistelse och att dessa platser ska finnas i nära anslutning till barnens bostad, men även vid skolor och förskolor (PBL 2010:900). Utöver denna lagstiftning finns det utfärdat ett allmänt råd som innebär en stark rekommendation om att barns friytor vid skolor och förskolan skall placeras i direkt anslutning till byggnaden (BFS 2015:1).

### 1.2.1. Skolgårdens nyckelroll i barns vardag

Oberoende av var man bor i Sverige och vilken familj man kommer ifrån har barnet lagstadgad rätt till gratis skolgång. Genom skolplikten i Sverige får alla barn rätt att gå i skolan och får därmed tillgång till en utemiljö som skall vara särskilt avsatt och anpassad till deras och verksamhetens behov d v s en skolgård. Men utformningen av utemiljön vid skolor varierar mycket mellan olika skolor (Centralbyrån, 2018) vilket påverkar hur bra eleverna trivs och vilka aktiviteter som utförs på gården.

Skolgården kan fungera som en mötesplats för barnen där de får lära känna andra barn och utvecklas socialt (Gustafson, 2009). Förutom att vara en plats för barn att få vara ute och träffa andra i samma ålder har skolgården även en betydande funktion i deras lärande. Eftersom många barn upplever klassrumsmiljön som stressande kan skolgården fungera som en lugnande miljö (Bagot et al., 2015). Gården ger barnen möjlighet att få en paus mellan lektionerna. Om skolgården är utformad på rätt sätt kan den ge eleverna en chans att samla ny energi och för en

stund tänka på andra saker än skolarbete och vardagens måsten (Chawla et al., 2014)

En annan anledning till att skolgården är viktig är för att många barn spenderar större delen av sin fritid inomhus. Detta verkar bero på ett antal olika saker (Staempfli, 2009). Ett skäl tycks vara hur den bebyggda miljön utvecklas. Denna anpassas i stor grad efter bilismen och mindre på fri rörlighet och säkerhet för barn. Bilars plats i staden har fått större betydelse, vilket i sin tur har lett till att platser anpassade till barns olika behov har minskat (Karsten, 2005). Föräldrars ökade rädsla för kriminalitet liksom rädslan för att barn ska skada sig om de är ute på egen hand verkar vara en annan anledning. Detta leder till att föräldrar i många fall begränsar barnens fria rörelse (Malone, 2007; Clements, 2004). Vilka aktiviteter som är populära bland barn tyckts också påverka hur mycket tid barn spenderar utomhus. Barn sitter i dag i allt större utsträckning framför skärmen inomhus än är ute i naturen. TV och datorspel konkurrerar ut leken utomhus (Staempfli, 2009).

När barns fria rörelse på hemmaplan begränsas blir skolgården en allt viktigare plats för dem (Herrington & Studtmann, 1998). Gården är en plats som är till för barnen där eleverna kan röra sig relativt fritt (Rönnlund, 2015). En skolgård kan inte helt ersätta barns fria rörelse utomhus, men den kan vara en betydande del i barns vardag. Forskning har visat att ungefär 30-40% av barnens dagliga rörelsebehov sker på skolgården (Jansson et al., 2014). Skolgården är även den plats där barnen enklast kan få tillgång till utevistelse (Lindemann-matthies & Köhler, 2019) då området fungerar som en trygg plats för barnen.

### 1.2.2. Skolgårdens utformning avgörande

Hur skolgården är utformad påverkar hur eleverna använder miljön och vilka positiva eller negativa effekter de får av platsen. En plats utformning förmedlar vilken typ av aktivitet som förväntas att genomföras där (Rönnlund, 2015). En fotbollsplan förmedlar exempelvis att man ska spela fotboll på platsen (Dyment & Bell, 2007) och vid en gungställning är den förväntande aktiviteten att gunga. Men även sociala normer i samhället har visat sig påverka barns val av lek. Barn är ofta medvetna om vad vuxna anser är "rätt" typ av lek på en viss plats och anpassar sig därefter (Rönnlund, 2015).

När skolgårdar är utformade för viss typ av aktivitet kan det exkludera barn som inte känner sig lika bekväma med aktiviteten. Exempelvis kan en lekplats som syftar till fysiskt krävande aktivitet göra det svårare för barn som har mer begränsade fysiska förutsättningar (Barbour, 1999; Dyment et al., 2009). Detta kan leda till att dessa barn hamnar utanför och på så sätt inte får ta del av de sociala sammanhangen på gården på samma sätt som sina kamrater (Barbour, 1999).

För att bygga mer inkluderande skolgårdar kan det vara bra att fokusera på områden som barnen själva kan styra över och där olika typer av aktiviteter är accepterade. Dessa platser kan kallas barns egna platser (Rasmussen, 2004).

Aminpour et al., (2020) diskuterar i sin artikel: *Landscape and Urban Planning The hidden value of in-between spaces for children 's self-directed play within outdoor school environments* fenomenet "in-between spaces". Dessa platser är inte skapta för specifika aktiviteter utan ligger mellan områden med tydlig användningssyfte, såsom en kätteställning och en fotbollsplan (Aminpour et al., 2020). "In-between spaces" fungerar på liknande sätt som barns egna platser, där barn själva får möjlighet att styra sina val av aktiviteter och bestämma hur de vill använda platsen (Aminpour et al., 2020). Dessa platser är ofta små vrån i utkanten av skolgården som ofta är placerade i grönska. Även Mårtensson m fl., (2014) pratar om att gröna miljöer bidrar till en större variation i barns lekar och aktiviteter. Detta tycks bero på att det finns färre förutbestämda regler för hur natur ska användas, till skillnad från exempelvis en kätteställning eller en fotbollsplan (Chawla et al., 2014). Skolgårdar med mycket växtligheter har även visat sig kunna erbjuda platser där barn kan vara själva och ta pauser från vardagens måsten. Grönska i sig minskar även stressnivåer hos både vuxna och barn (Chawla et al., 2014) och barn som ges tillgång till grönområden i vardagen har visat sig bättre kunna hantera negativa livshändelser (Wells & Evans, 2003).

### 1.2.3. Platsens potential

Barns egna platser är platser som har ökad betydelse för barnen (Rasmussen, 2004). Eftersom skolgården är en plats där barn spenderar mycket tid kan de platser som barn skapar relationer till där få en omfattande och varaktig betydelse i barns liv. När en plats blir betydelsefull kan den få en positiv inverkan på individens känslor och välmående (K. Korpela et al., 2002). Detta kan öka trygghetskänslan i platsen och kan därmed fungera som en trygg punkt på en skolgård.

Olika platser får olika betydelse för olika människor. Ofta har individer specifika platser som känns extra viktiga för dem. När en plats får ökad betydelse brukar det beskrivas som att man känner sig "dragen" till platsen (Chatterjee, 2015). Denna känsla kan delas in i tre olika nivåer beroende på hur starkt personen känner för området. *Den första nivån* är: att man känner tillhörighet till den specifika platsen. I denna fas bryr man sig om vad som skulle hända där. Man har även kännedom om platsen och hur den ser ut. Men denna fas karakteriseras inte av en djup mer känslomässig känsla gentemot platsen. *Den andra nivån* är att man känner anknytning till området. Denna fas beskriver en mer känslös anknytning, man kan känna att platsen identifierar vem man är och man kan även känna en viss grad av lojalitet gentemot platsen. *Den tredje nivån* innebär en mer intensiv och djup

känsla med engagemang gentemot platsen. Den skiljer sig mot de andra faserna genom att inte bara påverka attityder utan individens beteende. Detta innebär att man vill ta en aktiv roll i platsen och känner att man är villig att offra tid och pengar för den (Shamai, 1991).

När barn pratar om anknytning till platser kan de ofta kalla områdena för sina favoritplatser (K. Korpela et al., 2002). Favoritplatser kan ge känslor av tillhörighet och ägandeskap vilket ökar känslan av kontroll i området. Detta kan göra att platsen fungerar som en trygg punkt när barn känner sig ledsna eller osäkra. Dessa platser kan även fungera som en trygg bas för barnet som de kan återvända till när andra inte lika trygga platser och sammanhang ska undersökas (Chatterjee, 2015; K. Korpela, 1989). De platsen som fungerar på detta sätt har även visat sig minska barns ångest och stress (Chatterjee, 2015). Dessa miljöer kan även hjälpa barn att bygga upp sin identitet och utveckla det egna jaget (K. Korpela, 1989).

Många olika faktorer avgör om vissa platser blir mer betydelsefulla än andra. Men forskning har visat att när en plats kan tillfredsställa de behov personen har ökar den positiva känslan gentemot den (Chatterjee, 2015). Därför kan en favoritplats vara olika platser, beroende på barnets dagsform och vilka behov som finns just då. K. Korpela et al., (2002) skriver att en favoritplats oftast används för att reglera humöret och känslor och att detta ofta görs antingen genom ökad eller minskat socialt umgänge. Därmed får platsens sociala sammanhang betydelse för vilken plats som väljs.

När en plats får en djupare mening kan den även fungera som en vän. Detta fenomenen är vanligast bland barn. Det uttrycker sig ofta i form av att barnet börjar känna ett behov av att vara lojal mot platsen och att de därmed känner plikt-känsla gentemot den (Chatterjee, 2015). Dessa känslor kan liknas de man har gentemot en vän. När en plats fungerar som en vän kan den hjälpa barn att lära sig se till andras behov och inte endast sina egna (Chatterjee, 2015).

Slutsatsen är att barns egna platser på skolgården och deras känslomässiga koppling till dessa kan spela en viktig roll i barns vardag och få en betydelsefull roll i deras utveckling. Det är de känslomässiga banden som avgör vilka platser barn kallar sina egna (K. Korpela et al., 2002). Hur barn söker upp platser som kan utgöra en trygghet när de vill vara ifred och mer aktivt forma platsen och aktiviteten behandlas mer ingående i nästkommande kapitel.

### 1.3. Barns behov av avskilda platser

Vad barn gör på en skolgård formas mycket av platsens utformning och det sociala livet på platsen. Men studier visar också hur barn kan förhålla sig till detta och skapa egna platser. Kim Rasmussen beskriver i artikeln: *Places for children - children's places* (2004), att det finns barn som har egna platser som endast är viktiga för dem och som ingen annan vet om. Detta visar att en egen plats inte behöver skapas genom sociala relationer utan kan finnas för ett enskilt barns individuella behov.

En plats dit barn söker sig för att få vara ifred och där de kan reglera basala behov och känslor, blir också en viktig plats för dessa barn. Det skapar tillhörighet till platsen och en anknytning vilket i sin tur skapar ett lugn hos barnet (Dillon et al., 2015). Många av de platser som av barn beskrivs som lugnande och som används för att få vara ifred kan även besökas med en bästa vän, för att få stöd och ta en paus från de krav som den större gruppen kan innebära (Dillon et al., 2015; K. Korpela et al., 2002).

När barn vill dra sig undan används oftast mer avskilda platser på skolgården (Rönnlund, 2015). Ofta är det platser som inte är utformade i syfte att användas av barn utan kan exempelvis vara bakom en byggnad eller en mer avskild, ostörd vrå av skolgården (Gustafson, 2009). Områden där barn kan vara ifred beskrivs ofta som en plats där de känner sig lugna och får tillfälle att fundera och reflektera över sina egna känslor. Detta gör att de ofta lättare kan förstå vad de känner och bättre hantera känslorna.

Det är dock viktigt att notera att det inte alltid är positivt när barn väljer att dra sig undan till dessa typer av platser, eftersom det kan tyda på att barn känner sig utanför eller mår dåligt. Platserna kan också användas av mindre grupper av elever för att dra sig undan andra, vilket i sin tur kan skapa utanförskap där enskilda barn inte får vara med (Gustafson, 2009). I forskningen har barn som väljer att leka på egen hand uppfattats som ett uttryck för problem hos barn och barngrupp och fokus har ofta legat på att få barn att leka tillsammans. Men att barn väljer att vara själva kan bero på många olika saker, såväl positiva som negativa. Det finns forskning som visar att barn som leker själva i större grad har beteendeproblematik och att de oftare är aggressiva än barn som leker med vänner. När barn visar aggressivitet leder det ofta till att andra barn drar sig undan och att barnet då blir ensamt (Coplan et al., 2001). Det finns även forskning som visar att barn som leker själva oftare trivs sämre i skolan (Coplan et al., 2001). Blir barnet bortstött av klasskamrater kan det även leda till att det inte aktivt söker sociala umgängen (Ren et al., 2016), vilket kan misstolkas som att barnet inte vill vara med. Att vissa barn väljer att leka själva

behöver inte heller vara något problem utan uttryck för ett personlighetsdrag som gör de mer blyga och tillbakadragna än flertalet (Coplan et al., 2014).

En positiv aspekt av att barn leker tillsammans är att barns sociala förmåga utvecklas. Men det betyder inte att det alltid är negativt när barn väljer att leka på egen hand (Veiga et al., 2017). Många forskare ställer ensamlek i relation till social lek i stället för att titta på den ensamma leken som en egen typ av lek, vilken i sig själv kan ha positiva effekter (Beaulieu & Povinelli, 2018). Även samhällets normer gällande hur man anser att barn ska leka och vilken typ av aktivitet som är ”rätt” stärker uppfattningen om att lek på egen hand inte är bra. Inte minst på skolgårdar finns det normer gällande hur olika platser ska användas och vilken typ av lek som ska utföras där (Rönnlund, 2015). Dessa normer är oftast att barn ska leka i grupp.

Likt vuxna människor känner även barn behov av att dra sig undan och ibland vara själva (Luckey & Fabes, 2006). När man får en paus från omgivningen och tid för lugn och ro kan det vara lättare att reglera sina känslor (Luckey & Fabes, 2006). Genom att leka på egen hand får barn möjligheter att utföra lek som passar deras känslomässiga nivå på bästa sätt och de får en chans att fokusera på sitt inre och vad de känner. Detta ökar barns förmåga att reglera sitt känsloliv och få en ökad förståelse för sina känslor (Katz & Buchholz, 1999). Genom att vara själva får barnet en paus från andras dömande vilket kan ge en paus från behovet att hålla uppe en fasad (Larson, 1990). Det har även visat sig att när barn leker på egen hand så ökar förmågan att fantisera (Luckey & Fabes, 2006; Lloyd & Howe, 2003). Detta beror förmodligen på att barnet när det leker självt, utan att någon annan lägger sig i, friare kan utveckla sina fantasi (Luckey & Fabes, 2006).

Som tidigare nämnt går det inte att säga att lek på egen hand alltid är dålig. Det blir därför problematiskt om man antyder att alla typer av ensamlek antingen är bra eller dålig. Vilken typ av aktivitet som utförs på egen hand av barn kan vara en bättre indikation på hur barnet mår och om aktiviteten bör regleras eller ej. Mycket beror på hur barn leker och vad de uttrycker för känslor när de leker (Rubin et al., 1995). En annan viktig orsak till att vissa barn väljer att leka själv hellre än med andra är helt enkelt personligheten. I dagens samhälle värdesätter man den sociala förmågan högt och mer introverta beteenden ses ofta som något negativt. Men människor är biologiskt olika och är därmed mer eller mindre sociala (Katz & Buchholz, 1999). Att tvinga in barn i sociala sammanhang när de inte är redo för detta eller när de inte vill, kan för blygare barn få negativa konsekvenser. Man bör istället värdesätta även barns blygare sidor (Katz & Buchholz, 1999).

Att utforma platser som ger barn möjlighet att själv välja om de vill leka på egen hand eller tillsammans med andra är eftersträvänsvärt för att fler barn ska trivas på

skolgården. För att kunna göra detta på ett bra sätt måste man studera och skaffa sig kunskap om vilka platser barn väljer som sina egna.

## 1.4. Problemformulering

Skolgårdens som en plats för lek och rörelse med utrymme för olika sporter, regel lekar och andra fysiskt aktiva sätt att leka och umgås står ofta i fokus för forskningen om barns utomhusmiljöer. Vad olika platser på skolgården har för speciell betydelse för barn är mindre utforskat. Denna typ av favoritplatser kan baserat på litteraturen antas ha en positiv betydelse för barns kognitiva och mentala utveckling.

Likt vuxna människor har barn legitima behov av att dra sig undan och vara själva ibland. Att frågan fått liten uppmärksamhet kan hänga samman med att mycket av litteraturen beskriver risker och problematik kring detta beteende. Men barns möjligheter att hitta egna platser på skolgården kan tillfredsställa dessa behov. Skolgårdens kvalitet som en central plats i barns vardagsliv kan vara avgörande för att tillfredsställa barns behov av egna platser som gör att de kan trivas och må bra. Att ta reda på vilka områden barn väljer när de skapar sina egna platser är viktigt för att kunna bygga mer inkluderande skolgårdar där fler barn känner sig välkomna, trivs och kan tillgodose grundläggande behov av lek och samvaro.



## 1.5. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att ur barns perspektiv ta reda på hur de upplever sin skolgård som socialt rum, med fokus på deras möjligheter att hitta egna platser bortom de områden på skolgården som är utformade för förutbestämda aktiviteter. Detta för att hitta utrymmen som tillgodoser barns behov att vara ifred, - själva eller i mindre grupper.

Studien utgick från fyra frågeställningar:

1. Hur upplever barn skolgården som socialt rum?
2. Vad motiverar barn att väljer specifika platser som sina egna?
3. Vilka typer av aktivitet är barn involverade i på sina egna platser?
4. Vilka fysiska och sociala kvaliteter på skolgården stödjer barnet att hitta dessa platser?

Studien har avgränsats till gåturer på en skolgård i Göteborg. Den avgränsas till barns egna tankar och berättelser samt de platser de väljer att visa.

## 2. Metod

### 2.1. Inledning

För att förstå hur barn gör för att skapa sig utrymme för aktiviteter bortom det mer socialt och fysiskt aktiva livet på en skolgård så krävdes en metod som lyfter fram barns egna perspektiv. Eftersom barn är experter på sig själva och de besitter störst vetskap om vad de själva tänker och känner (Green, 2012) har fokus i metoden varit att involvera barn i undersökningen. En annan faktor till val av metod är att det som tidigare nämnts även finns lagar som säger att barn själva har rätt att uttrycka sig fritt om sin egen närmiljö. Undersökningen använde sig därför av en metod där barn själva fick möjligheten att visa och berätta hur de upplever sin skolgård.

Studiens metod var av kvalitativ karaktär där syftet var att få en ökad förståelse för barns egna platser. Barnen som deltog i studien fick själva uttrycka sina tankar och känslor om sin skolgård. Studien utgör också en typ av fallstudie där en specifik grundskola och en specifik skolgård utgör bakgrund för att förstå det barnen berättade. Fallstudie undersöker de relationer och företeelserna som sker under en specifik tid och i ett bestämt rum (Johansson, 2003), i detta fall en skolgård.

Mycket forskning har gjorts gällande hur undersökning med barn bäst bör göras för att få fram så sanningsenlig information som möjligt. Studier visar att en kombination mellan en mer klassisk form av intervju och en metod där barn får tydliga uppgifter är det bästa sättet att genomföra studier med barn (Urbina-garcia, 2019; Punch, 2002; Green, 2012; Barriage, 2018). Att besöka platserna som barnet pratar om kan även underlätta berättandet. Detta tycks bero på att de då får möjlighet att peka och visa direkt på platsen vad de menar med hjälp av miljön (Green, 2012). Det är även lättare att minnas detaljer när man är ute i miljön man pratar om, vilket annars lätt kan glömmas bort om en intervju görs på annan plats än den som diskuteras.

Ett annat problem som lätt kan uppstå i undersökningar, främst med barn är den ojämna maktbalans som finns mellan den som undersöker och personen som är med i studien (Green, 2012). Denna maktobalans blir ofta extra tydlig när studier med barn genomförs. Detta beror förmodligen på att barn lever i en värld där vuxna oftast bestämmer och där barn inte får möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor i samma utsträckning som vuxna (Punch, 2002). Den ojämna maktfördelningen som ofta uppstår mellan vuxna och barn är viktig att tänka på när man utformat en bra metod. Med rätt val av metod kan denna maktobalans minskas.

## 2.2. Miljöbeskrivning och deltagande barn

Skolgården som har undersökts ligger i en förort i en av Sveriges största städer. Närområdet består främst av lägenhetshus byggda under 1960-talet. Husen är byggda enligt principen hus i park vilket innebär att de är byggda i öppna parkmiljöer (Caldenby et al., 1998). Stora delar av stadsdelen gränsar till skogsområden. På skolan går närmare 300 elever i årskurserna förskola till tredje klass.

Skolgården består i första hand av en asfalterad innergård som i denna rapport kommer benämnas som den bebyggda skolgården. Barnen på skolan har även tillgång till ett större område med natur samt en stor grusplan som ligger i nära anslutning till skolan. Denna del benämns av eleverna som fotbollsplanen. Området runt fotbollsplanen men grönska kommer refereras till som grönområdet i denna rapport (se figur, 2.1). Detta område tillhör egentligen inte barnens skolgård men används dagligen av eleverna och kommer därför betraktas som en del av barnens skolgård.

På den bebyggda skolgården finns ett fåtal träd placerade i en rabatt. Innanför träden är en hinderbana placerad. Rabatten och hinderbanan delar in skolgården i två delar, ett inre och ett yttre område. Den innersta delen av gården består av en öppen asfalterad yta samt ett område med klätterställning där det finns en rutschkana och några gungor. På asfalten finns målade markeringar som kan användas för olika typer av spel och lekar. Den yttersta delen av gården består av ett asfalterat öppet område. Även där finns markeringar på marken som barnen kan använda. Det finns inga lösa material på skolgården, men barnen har tillgång till bollar, mål och hopprep. I utkanten av skolgården, längs skolbyggnaden, finns ett överhängande tak som ger skydd mot regn och snö.

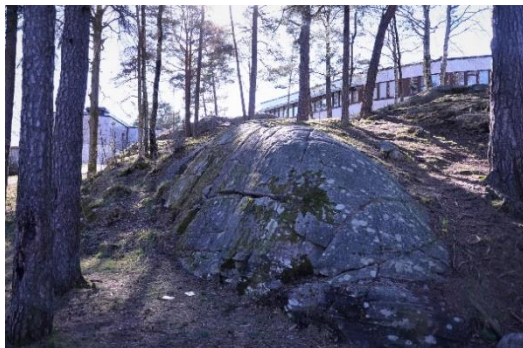
Grönområdet utanför skolgården får under skoltid endast besökas av elever som går i andra och tredje klass och inte alls under fritidstid. Detta område består av två skogsdungar, den ena på ett litet berg som ligger i en sluttning mot fotbollsplanen (se figur, 2.2). Berget består av ett antal avsatser där olika träd och buskar växer. I rapporten kommer detta område att benämnas som berget. Den andra skogsdungen består av ett träskliknande område där en bäck rinner på ena sidan. I området finns ett antal större stenar och träd. Här finns även lösa kvistar och mindre stenar. I rapporten kommer området kallas för träsket (se figur, 2.3).

Urvalet av deltagarna i gåturen avgjordes främst av slumpen. Vilka barn som var på plats under tillfället för gåturen avgjorde deltagarna. Med hjälp av en pedagog på skolan valdes barn som ville delta ut. De allra flesta barn ville ha en vän med sig vilket gjorde att alla förutom en promenad bestod av två barn i taget. Gåturen

genomfördes med nio barn. Av de som deltog gick fyra elever i förskoleklass och fem i andra klass. Eleverna bestod av två killar och sju tjejer.



Figur 2.1: Fotbollsplanen och en del av berget.



Figur 2.2: Området som kallas berget



Figur 2.3: Området som kallas träsket

## 2.3. Datainsamling

### 2.3.1. Gåtur som metod

För att ta reda på vilka platser barn upplever som sina egna har gåturer genomförts på en skolgård, vilket utgjorde det andra steget i metoden. Gåturer har beskrivits som en form av rörlig intervju men som till skillnad från en klassisk intervju genomförs genom en promenad. Detta görs för att inte endast lyssna på vad barnet säger verbalt utan även ta in information från kroppsspråket och den omgivande miljön (Green, 2012). Gåturen ger även barnet en tydlig uppgift, vilket, som tidigare nämnts, har visat sig vara en bra metod vid undersökningar med barn involverade.

Gåturer kan utformats på olika sätt, men det mest avgörande är vem som leder promenaden och på så sätt får kontrollera den. Turen kan antingen ledas av forskaren eller av deltagaren, vilket kan påverka resultatet (Evans & Jones, 2011). När barnet får leda promenaden får det mer kontroll över situationen vilket ofta resulterar i en jämnare maktbalans, vilket i sin tur gör barnet tryggare (Barriage, 2018). Av denna anledning fick barnen i studien själva bestämma hur promenaden gick och vilka platser de ville besöka. För några barn behövde turen styras då de själva inte kände sig bekväma i situationen. Men i största mån bestämde barnen själva vad de ville visa.

Turerna genomfördes med nio barn, ett eller två åt gången. Promenaderna pågick 20 till 40 minuter, beroende på hur mycket barnen ville visa och berätta. Varje gåtur startade med en förklaring av syftet med undersökningen för att göra barnet säkrare i situationen och få dem att förstå att det inte finns några rätt eller fel i vad de valde att visa eller berätta. Barnen ombads visa upp sin skolgård och berätta vad de brukade göra på de olika platserna. Frågor om var de bästa platserna på skolgården var ställdes för att få fram vilka platser som barnen upplevde var deras egna. När en sådan plats identifierats ställdes följdfrågor för att få barnen att berätta mer om hur de upplevde miljön och varför denna plats var viktig för dem, samt vad de brukade göra där. Hur de olika turerna har gått tillväga och vilka frågor som har ställt har varierat beroende på hur säkert barnet varit i situationen och vad de valt att berätta. Promenaderna utgick från barnens egen berättelse och hade som mål att hitta platser barnen väljer för att skapa sina egna platser.

## 2.4. Analys

Analysen av materialet var en viktig och avgörande del i metoden då det är genom den resultatet blir möjligt att förstå. Genom den information barnen förmedlat och med hjälp av analysen har slutsatser kunnat dras i studien.

Analysen gjordes i fem steg som här nedan förklaras vidare. Analyser har genomförts baserat på vad barnen sagt och visat under gåturen, men även på de platser barnen visat och vilka senare besökts på egen hand. Då informationen kom både genom de fysiska platserna och vad barnen sa, analyserades dessa olika delar parallellt. Den transkriberade ljudinspelningen placerades som en tidslinje bredvid de tagna fotona för att lättare hålla koll på vilka platser som barnen syftade på i det inspelade materialet.

Analysen av materialet skedde genom en tematisk analysmetod för att hitta teman som sedan kunde användas för att besvara frågeställningarna. Analysen tog inspiration av de steg som beskrevs i artikeln: *Using thematic analysis in psychology* (Braun et al., 2006).

### 2.4.1. Steg ett

Det första steget var att lära känna materialet och transkribera ljudinspelningen. Texten lästes om ett flertal gånger för att få en överblick över vad som hade sagts under gåturerna. Att lyssna på, skriva ned och sedan läsa genom material underlättade förståelsen för vad barnen hade uttryckt. Material som inte tillhörde studien valdes bort för lättare kunna fokusera på informationen som var relevant och som passade studien syfte. Det material som togs bort var exempelvis vilken mat de hade ätit under lunchen eller vad de skulle göra på helgen.

### 2.4.2. Steg två

Nästa steg var kodning av texten. Här delades texten in i sektioner som berättade samma fenomen. Varje sektion namngavs med hjälp av en kod som sammanfattade informationen. Om koden förklarade en plats sattes koden i relation till fotot som visade området. Koden kunde då förändras, beroende på vad fotot visade. Detta gjorde att omskrivning och bearbetning av koder skedde ett flertal gånger för att representera materialet på bästa sätt. Se nedan (figur 2.4) för exempel för hur kodning av materialet gjordes.

Transkriberad material	Koder
Vad brukar ni leka när ni är här? - Vi brukar typ leka, att det är olika rum.	Egna gränser i naturen
- Jag och mina kompisar brukar ibland vara här, vi snackar roliga saker och så skrattar vi.	Socialt samspel
Vad är det för roliga saker? - Vem man ska bli kär i	Parata hemlisar i naturen
Vilket är det bästa rummet? - Det lägst upp. - Jag tycker också det Tycker ni det? varför är det bäst? - För att alltså man kan se solen komma närmare och närmare och så är det mycket skönare Jag tycker för att denna platsen är bra för att man kan se bra utsikt. Typ, där är det bra utsikt.	Utsikten är viktig

Figur 2.4: Kodning av transkriberat material

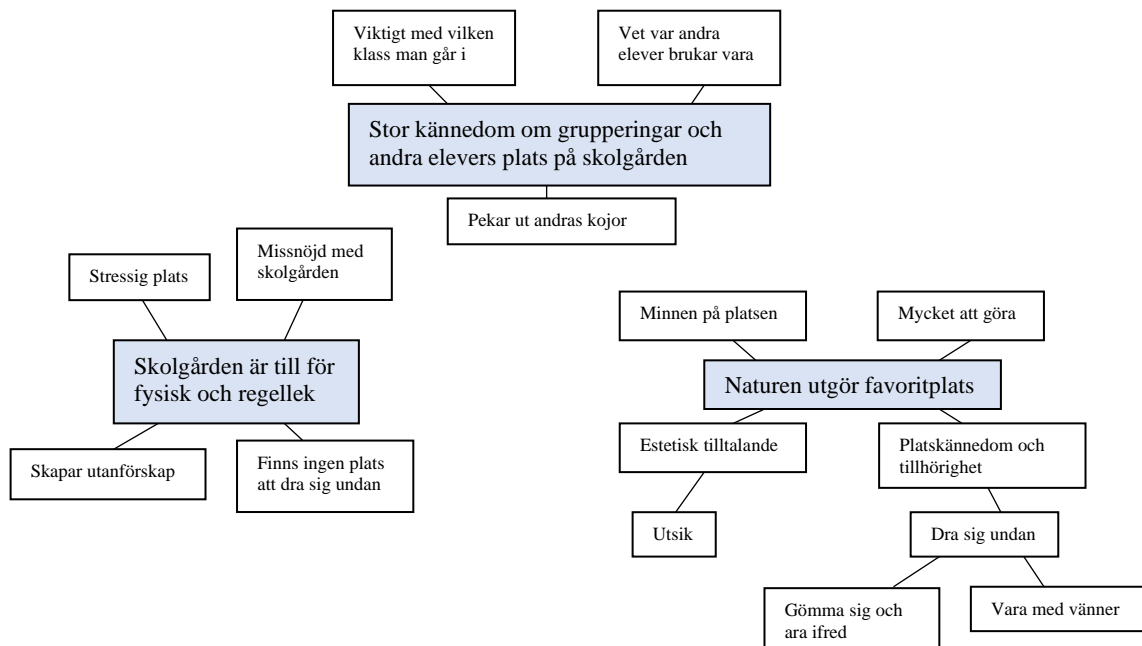
### 2.4.3. Steg tre

När de olika koderna var bestämda började den tredje fasen i analysen vilket var att hitta teman med hjälp av koderna. Koder som beskriv liknande företeelser kombinerades till teman. Se nedan (figur 2.5) för exempel på hur teman skapats.

Koder	Teman
Viktigt med vilken klass man tillhör vilka platser som är vems	Stor kännedom om grupperingar och andra elevers plats på skolgården
Vara ifred med vänner Parata hemlisar i naturen	Vara med vänner
Utsikten är viktig Det är fint med utsikt Fascineras av naturen	Estetisk tilltalande
Egna gränser i naturen Naturen utgör rum Identitet i platsen.	Platskännedom och tillhörighet

Figur 2.5: Hur koder slogs ihop till teman

I detta steg skapades även underteman. Detta gjordes med hjälp av en ”mind-map” för att lättare kunna förstå de olika sambanden som hade funnits (se figus 2.6). Det ursprungliga materialet lästes ännu en gång för att säkerställa att de funna temana stämde överens med materialet.



Figur 2.6: Mindmap av de första temana

#### 2.4.4. Steg fyra

Sedan började det fjärde steget, som var att granska temana. Detta gjordes dels genom att skapa en ny mindmap, men även genom att varje tema fick en färg som sedan användes för att färgsätta transkriberingen, se figur 2.8 för exempel. Detta gjordes i syfte att säkerställa att temana faktiskt representerade den transkriberade texten. Här omarbetades de olika temana ett antal gånger för att materialet skulle matcha de slutgiltiga temana. Här togs några teman bort medan andra slogs ihop och ändrades.

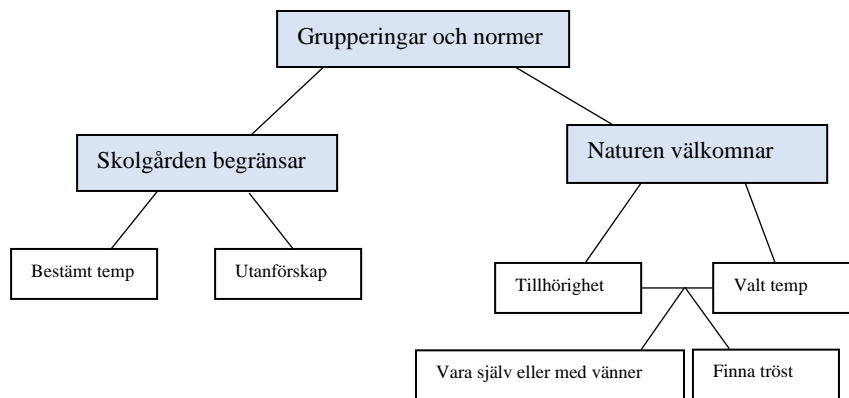


Transkriberad text	Funna teman
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Och ser du där det är skalat? Det var där dom skalade och kastade pinnar överallt.</li> <li>- Och där är deras hinder men det dom inte vet är att den sitter ganska bra så man kan bara gå här. Om man ska fly springer man antingen hit bort eller hoppar här (över en liten å) dammen får man akta sig för. Men det här var deras koja som dom hade som dom inte tog från oss.</li> </ul> <p>När ni går till det stället där ni går när ni är arga, går ni dit själva eller med någon?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Med våra vänner</li> <li>- Man kan gå dit själv så att ens vänner vet att den är arg. Så om man inte hittar en vän så kan den vara där. För vi har sagt det.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupperingar och normer</li> <li>• Skolgården begränsar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupperingar och normer</li> <li>- Bestämd tempo</li> <li>- Utanförskap</li> </ul> </li> <li>• Naturen välkomnar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tillhörighet</li> <li>- Vald tempo</li> <li>- Vara med vänner</li> <li>- Vara ifred</li> </ul> </li> </ul>

Figur 2.9: Exempel på de funna temana och den transkriberade materialet

Detta steg gjordes parallellt med mindmapen för att få en överblick på hur allt hängde ihop (se figur 2.9). Exempelvis förenklades rubrikerna: "skolgården är till för fysisk lek eller regellek" till "skolgården begränsar" och "naturen utgör favoritplats" till "naturen välkomnar". Underrubriker som förklarade liknande fenomen slogs ihop. Dessa var exempelvis: "stressig plats" och "vill ändra skolgården" som slogs ihop till "utanförskap". Genom omarbetning av temat "skolgården är till för fysisk och regellek" ökade förståelsen för temat "naturen utgör favoritplats". Genom att sätta temana i relation till varandra strukturerades "naturen utgör favoritplats" nästan helt om. Temat blev nu istället "naturen välkomnar" och underrubrikerna blev "valt tempo" och "tillhörighet". De undertemana som från början var "minnen på platsen", "estetisk tilltalande", "utsikt" och "platskännedom och tillhörighet" bildade istället temat "finna tröst". Undertemana "gömma sig och vara ifred" och "vara med vänner" samt temat "mycket att göra" blev till temat "valt tempo".

Ändring av de olika tema kan tyckas konstig men genom att arbete med temana ökade förståelsen för vad varje tema faktiskt visade på djupet. Temana skapades för att besvara studiens frågeställningar och skulle kunna tolkas om för att besvara andra.



Figur 2.9: Den omarbetade mindmapen

#### 2.4.5. Steg fem

De teman som skapats hjälpte till att få en mer djupgående förståelse för resultatet. Temana hjälpte till att sortera ut viktig information som presenteras i resultatet.

## 2.5. Begreppsförklaring

För att få en ökad förståelse för kommande avsnitt kommer här ett antal begrepp gås genom.

### **Barn**

I denna studie syftar barn till elever i åldrarna sex till nio år.

### **Regellek**

Lekar där förbestämda regler är kända för alla deltagare. Exempelvis jage eller hage.

### **Grönområde**

I studien syftar begreppet grönområde på ett område med växtlighet som inte är bebyggt av människor.

### **Bebyggt område**

I studien användes begreppet för att beskriva områden med byggnader och hårdgjorda ytor.

### **Tjej och kille**

I studien har begreppen tjej och kille använts eftersom barnen själva valde dessa ordval. Det bör dock nämnas att de barn som benämns som kille/tjej kan ha en annan könsidentitet.

## 2.6. Etiska överväganden

Eftersom studien undersöker barn är det extra viktigt att tänka på barnens säkerhet och att personlig information inte ska komma ut och hamna i fel händer. I studien har barnens namn inte nämnts för att säkerhetsställa barnens anonymitet. Skolan barnen går i och var denna ligger i landet har inte heller nämnt. Fotografiern är tagna så att endast den specifika platsen syns, utan barn eller kända landmärken, för att därigenom försvåra identifiering av området.

Studier som utgår från människors egna känslor och tankar ger undersökaren ett stort ansvar för hur frågor ställs och hur resultatet sedan tolkas. För ökad reliabilitet har kände och genomarbetade metoder och analyser använts. Eftersom barnen i studien var minderåriga tillfrågades rektorn på skolan innan gåturererna genomfördes. En pedagog på skolan informerades också om studien och hjälpte till att hålla dialoger med barnen för att säkerställa att de av fri vilja deltog.

### 3. Resultat

#### 3.1. Grupperingar och normer: *Skolgårdens rum, ramar och dynamik*

Det var tydligt hur barnen uppfattade skolgården som en social rum där olika grupper och sociala spel hade en stor påverkan på hur stora delar av gården användes. Barnen berättade om vilka grupper som fanns i skolan och det var tydligt att en del platserna i större grad tillhörde vissa grupper medan andra inte var lika välkomna där. Grupperingarna berodde på ett flertal saker. Typen av aktivitet som utfördes på platsen var en bidragande faktor till grupperingarna. Vilken typ av aktivitet som platsen erbjöd avgjorde i många fall vilka som kände sig välkomna i området och inte. Exempelvis berättade ett antal barn att de inte brukade vara på olika områden på gården eftersom de inte gillade att utföra den aktivitet som utfördes på platsen. När frågan ställdes om de exempelvis brukade vara i mitten av på skolgården svarade de att de inte brukade vara där eftersom de inte gillade att utföra bollekar.

En annan gruppering avgjordes av vilken klass eleverna gick. För barnen var det viktigt att berätta vem som gick i vilken klass och de la ofta till personens klass när de pratade om andra elever. De identifierade sig även själva efter vilken klass de gick i och hur gamla de var när de berättade om vad de tyckte om att göra. Några elever berättade att hinderbanan på den bebyggda skolgården inte var tillräckligt svår eftersom de gick i andra klass, men att om man gick i förskolan tyckte man att den var rolig.

Det fanns även tydliga grupperingar mellan könen. Grupperingarna blev tydliga när ett flertal tjejer berättade om var killarna som grupp brukade befinna sig och vad killarna hade gjort i olika situationer. Detta uttrycktes i stil med: *Där nere spelar killarna fotboll, Jag gillar att rida och killarna spelar fotboll där*. När barnen nämnde grupper benämndes ofta gruppen med klass och kön. Exempelvis var det killarna i en viss tvåa som hade jagat dem eller tjejerna i klassen som hade byggt en koja.

Uttryck för en medvetenhet om vad olika personer gör och var olika gränser går mellan ”ditt och mitt” fanns både i relation till grönområdet och till den bebyggda delen av skolgården. Gränserna i skogsdungarna var inte lika tydliga som i den byggda miljön men fanns ändå där och kunde pekats ut av barnen. Barnen pekade

bland annat ut vilken koja som var vems och kunde tydligt visa gränserna mellan dem.

Avgränsningarna skapade platser som barnen valde att kalla för kojor. En koja kunde exempelvis begränsas av en stor sten eller kvistar som lagts på marken (se figur 3.1). Trots att dessa gränser var svåra att se kunde barnen med lätthet peka ut dem. Till skillnad från den bebyggda skolgården var dessa gränser rörliga och eleverna bytte ofta plats på sin koja. De uttryckte att de ofta tog material och kojor från varandra. De pekade ut vilket byggmaterial som tidigare hade varit i deras koja och berättade vilken grupp som hade tagit den. Barnen berättade även att de brukade slåss om de olika byggmaterialen och gjorde fällor för att skydda sina kojor.



*Figur 3.1: En koja som har avgränsats med hjälp av stora pinnar*

Barnen delade upp skolgården efter vilken typ av aktivitet som utfördes på platsen. När barnen visade upp den bebyggda skolgården pekade de ut de olika platserna genom att berätta vilka typer av aktiviteter som involverade dem i respektive område. De berättade exempelvis var man genomförde bollsporter och var man kunde jaga varandra. Det var tydligt att den aktivitet som genomfördes på skolgården bestod av fysiska lekar eller lekar där tydliga regler fanns. När frågan om vad man kunde göra på skolgården sa de flesta barnen att man kunde spela fotboll, jaga varandra eller gunga. Alla barn var väl medvetna om var de olika aktiviteterna genomfördes även om de själva inte brukade delta i dem. De barn som exempelvis inte tyckte om att spela fotboll eller gunga kunde tydligt peka ut var dessa aktiviteter brukade genomföras av andra elever.

## 3.2. Skolgården begränsar

### 3.2.1. Bestämt tempo: *Fotboll, gunga och annat spring*

På skolgården tycktes det inte finnas några specifika platser som barnen kände att de kunde använda för lugnare typer av lekar. Som tidigare nämnts uttryckte barnen vilka aktiviteter som genomfördes på de olika delarna av skolgården och att dessa oftast var av fysisk karaktär.

Barnen upplevde att det fanns en norm för vilken typ av aktivitet som var okej att utföra på skolgården. Barnen uttryckte detta bland annat genom att berätta vad andra elever tyckte var roligast att göra, trots att de själva inte tyckte om det. De kunde exempelvis peka ut bra platser att spela fotboll på och var andra gillade att klättra, när de fick frågor om de bästa platserna på gården. Detta verkade främst göras på grund av att de upplevde att det fanns typer av aktiviteter som var mer okej än andra och att vissa aktiviteter var högre rankade. Högst status på skolgården hade bollsporter och att jaga varandra ha, vilket tyder på att normen på skolgården var att hålla ett högt tempo.

### 3.2.2. Utanförskap: *Komma undan stressen*

För de elever som behövde lugn och ro erbjöd inte den bebyggda skolgården platser för detta på samma sätt som grönområdet. Eleverna som uttryckte att de inte ville utföra fysiska lekar eller kände sig osäkra i den typen av aktiviteter berättade att de istället brukade gå till utkanten av skolgården, i området under taket (se figur 3.2).

Där brukade barnen sitta på marken eller promenera runt. Barnen uttryckte inte att platsen var till för en viss aktivitet utan uttryckte att man på platsen kunde ta det lugnt och hänga. De berättade även att man på denna plats inte var i vägen och störde de andra eleverna som exempelvis spelade boll.





*Figur 3.2. Området under taket som barn använder för att komma undan*

Eftersom det inte fanns platser på skolgården där barnen kunde komma undan den stora gruppen använde ett antal barn även områden som egentligen inte var okej att besöka under resterna. Ett barn berättade att denne brukade gömma sig bakom skolbyggnaden och några andra berättade att de brukade gömma sig inne i korridoren när de ville vara ifred. För dem var det viktigare att få en paus från de andra eleverna än rädslan för att bli tillsagda av lärare.



## 3.1. Naturen välkomnar

### 3.1.1. Tillhörighet: *Detta är min favoritplats*

Det var endast de äldre barnen som fick vara i grönområdet när gåturerna genomfördes. De mindre barnen fick bara vara där under speciella tillfällen. Men trots att de mindre barnen inte fysiskt kunde visa mig området berättade de om vad man kunde göra i naturen. När frågor om var det var roligast att vara på skolgården svarade de att det var roligast att vara vid de stora stenarna och träden nere i träsket.

På frågan om favoritplats svarade de allra flesta barnen att det var grönområdet. Barnen var även i högre grad exalterade att visa upp platser i grönområdet än platser i den bebyggda skolgården. När barnen pratade och visade grönområdet märktes det att de kände större engagemang i platsen. De berättade långa historier om vad som hade hänt i de olika områdena och ville gärna visa mig runt. Detta i kontrast till den bebyggda miljön där barnen i större grad pratade om vad de ville förändra och där jag i större mån fick leda promenaden och ställa fler frågor. Till skillnad från den byggda miljön verkade barnen känna sig mer välkomna på platsen utanför skolgården som bestod av mer grönska. Här var det bara ett barn som nämnde att där fanns platser den inte brukade besöka.

Ett antal olika saker gjorde att barnen kände tillhörighet till naturen. Det ena var att naturen var estetisk tilltalande och att den tycktes fascinera eleverna på olika sätt. Många av barnen uttryckte att naturen var fin och att deras favoritplatser hade valts för att platsen på något sätt hade tilltalat dem estetiskt. Exempelvis berättade en elev att favoritplatsen hade valts för att det fanns fin mossa på stenarna där. De var även fascinerade av olika naturliga fenomen, så som stenars utseende och hur grenar växte. Exempelvis pekade en flicka ut en speciell sten som hon tyckte extra mycket om (se figur 3.3).

Att platsen hade fin utsikt hade också betydelse för en del av barnen i valet av favoritplatser. Två barn visade den bästa platsen på berget som deras favorit eftersom utsikten därifrån var finast. Utsikten var även betydelsefull för några av barnen eftersom de därifrån kunde se för dem välbekanta platser. De pekade exempelvis ut var en släkting jobbade och var de hade gått i förskolan.



*Figur 3.3: Den speciella stenen*

Barnen hade även stor koll på detaljer som de själva hade skapat i miljön. De berättade vad som hänt på de olika platserna och kunde visa hur de hade skapat och format sin egen miljö. De kunde exempelvis peka ut vilka pinnar de använde vid krig eller vilket träd de brukade använda som kungastol (se figur 3.4). De kunde även peka ut vad andra barn hade byggt och berättade gärna historier av vad de hade gjort där. Barnen berättade hur de skapade sina miljöer och var de exempelvis hittade pinnar som de använde till sin koja. De visade föremål som var viktiga för dem som de hade gömt undan eller lämnat i kojan. Exempelvis visade en tjej en ”julgran” de hade sparat i sin koja (se figur 3.5).

Att bygga om och använda sig av löst material var lättare i träsket än på berget. Detta bidrog till att de olika miljöerna användes på lite olika sätt. Eleverna berättade att berget användes när de ville sitta och snacka eller kolla på vad andra barn gjorde på fotbollsplanen. Det fanns även delar av berget barnen kallade för kojor. Här avgränsades kojan av de naturliga avsatserna som fanns på berget. Dessa kojor användes dock i större utsträckning om någon hade tagit den koja man tidigare byggt förklarade de. Dessa kojor var inte lika bra som de i träsket.



Figur 3.4: Trädet som användes som kungstol



Figur 3.5: Julgranen i kojans

### 3.1.2. Valt tempo: *plats för vila och spring*

Platserna barnen visade i grönområdet kunde användas både för fysisk och lugnare typer av aktiviteter. Samtidigt som naturen gav barnen möjlighet att hålla ett lägre tempo berättade de att naturen var rolig och spännande för att den gav dem möjlighet att vara fysiska och röra sig fritt. Barnen berättade bland annat att de ofta hade "krig", slogs med pinnar och att de sprang omkring i träsket och jagade varandra. Några tjejer visade upp sina pinnar som de förvarade på ett speciellt ställe för att lätt kunna använda när de skulle leka krig (se figur 3.6). Samma ställe som användes när de lekte krig användes även när de var ledsna och ville prata med en vän.





Figur 3.6: Pinnarna som användes vid "krig"

### 3.1.3. Vara själv eller med en vän: *Roligt på egen hand eller tillsammans*

Barnen visade upp platser i naturen som de använde när de ville vara själva eller med några få vänner där de kunde prata ostört. Barnen kände att de kunde gå till dessa platser när de ville vara i fred och prata ostört. Många platser i naturen kunde användas såväl med vänner som när barnen ville vara själva. I naturen fanns det flera ställen att sitta på och naturen gav barnen avskildhet som de verkade uppskatta när de ville vara ifred.

Ett barn visade några större stenar han och hans vänner brukade bära och bygga med (se figur 3.7). Han visade sedan hur man kunde stapla stenarna ovanför varandra för att skapa en plats att sitta på. Denna plats förklarade han var den bästa platsen att sitta på när man var själv och att han brukade passa på att sitta där när inga av hans vänner var med berättade han. Samma plats användes alltså både när han var själv och när han var där med vänner.



Figur 3.7: Stenar som var roliga att bära på

#### 3.1.4. Finna tröst: *Gömma sig eller bli tröstad*

Barnen uttryckte att det i naturen även fanns platser de besökte när de var ledsna eller arga. Vilka platser barnen valde när de behövde tröst berodde på vilka behov de hade när de var ledsna. Några barn hade ett behov av att vara själva och hantera sina känslor på egen hand medan andra ville bli upptäckta av vänner och fann tröst med hjälp av sina kamrater. Ett gäng tjejer hade exempelvis en koja dit de gick när de var ledsna, något som de tillsammans i gruppen hade bestämt. De förklarade att när de saknade en vän kunde de gå till kojans för att se om vännen behövde tröst. Samma tjejer beskrev även en del av berget som en plats dit man gick när man var ledsen (Figur 3.8). När man satt där kunde andra elever se att man var ledsen och på så sätt fick man den tröst man ville ha.





*Figur 3.8: Platsen man kan sitta på när man vill ha tröst av andra*

I kontrast till detta visade andra barn platser som de beskrev som hemliga. Dessa platser användes när barnen kände ett behov av att gömma sig och inte bli störda. Platserna användes när de var ledsen eller ville leka ifred. En av platserna som visades var ett ställe dit man egentligen inte fick gå eftersom det låg utanför skolans område. Denna plats användes just därför att barnet var säkert på att inga andra elever skulle komma dit och störa. Det andra stället som visades var längst in i en skogsdunge. Detta var stället dit det enligt barnet var svårast att ta sig. För att komma fram till platsen fick man gå genom buskar och ris. Platsen var omsluten av grönska och låg nere i en vik, vilket skapade ett skyddat rum där man kunde sitta utan att bli störd men samtidigt ha koll på om någon kom nära.

.

## 3.2. Konklusioner

Skolgården innehöll ett antal områden som visade sig vara viktiga för barnens möjligheter att skapa sig egna platser. Dessa platser fyllde ett antal vitala funktioner. Genom gåturerna blev det tydligt att det främst beror på att de drar sig till något/någon eller från något/någon. Det barnen oftast vill dra sig ifrån var stressiga situationer, socialt umgänge eller fysiska aktiviteter som de inte känner sig bekväma med. Det de dras till var att skapa en plats de kan kalla sin, tillsammans med vänner eller själva, eller där de kan få en paus från andra elever.

Den bebyggda skolgården är för många barn en plats de inte känner stor tillhörighet till. Här upplevde barnen att de inte hade samma möjlighet att bestämma vilka typer av aktiviteter de ville utföra. Istället anpassade de sig efter normen som fanns på gården. Detta skapade utanförskap då endast de barn som kände sig bekväma i aktiviteterna som ansågs okej fick ta plats på gården. Skolgården fungerade därför som ett socialt rum för vissa elever medan andra inte kände sig välkomna där.

Likt den bebyggda skolgården omgärdades även grönområdet av gränser. Men här skapade barnen sina egna gränser, i kontrast till den bebyggda miljön som skapade gränserna åt barnen. I naturen delades dessa inte in efter typen av aktivitet utan efter vad barnen själva hade skapat där. Dessa gränser var inte heller fasta utan förändrades ständigt. Att själva få skapa sina gränser gjorde att fler barn kände sig välkomna i platsen. Detta berodde till stor del på att grönskan erbjöd barnen en möjlighet att själva välja vilka typer av aktiviteter de ville utföra där. Till skillnad från den bebyggda skolgården var inte typen av aktivitet förbestämt genom miljöns utformning utan här kunde barn utföra olika aktiviteter på samma plats, vilket gjorde att barn med olika önskemål och förutsättningar lättare kunde umgås. Barnen värdesatte det sociala spelet som skapades mellan de olika eleverna i naturen. Att bygga upp och förändra sin koja samtidigt som fantasilekar utfördes med såväl vänner som mellan grupper var den populäraste aktiviteten på barnens favoritplatser.

När barnen skapade sina egna platser valdes platser som på något sätt var avgränsade av natur och som barnen själva kunde begränsa och bygga upp. Vilka platser som valdes berodde på vad barnen ville få ut av miljön. För de barn som ville vara ifred behövde inte platsen vara formbar, för dem var det viktigaste att platsen låg gömd och att andra barn inte skulle hitta dit. För de barn som istället använde platsen för att få umgås med vänner eller för att skapa sin egen plats var det av hög vikt att platsen gick att forma och förändra. Det var viktigt för barnen att kunna förändra sin plats och bygga upp den som de själva önskade, vilket gjorde platser med mycket löst material populärare än platser som saknade detta. Att platsen är estetisk tilltalande och att detaljer i miljön fascinerar spelade även roll

för vilka platser barnen väljer. Att ha stor kännedom om detaljer i favoritplatsen ökade känslan av tillhörighet vilket i sin tur ökade trygghetskänslan i platsen.



## 4. Diskussion

### 4.1. Resultatdiskussion

Resultatet tyder på att det finns olika aspekter som är av betydelse för om barn upplever att de har en egen plats på skolgården. Detta beror till största del på hur miljön är utformad och vad gården erbjuder. Rasmussen (2004) diskuterar i sin rapport skillnaden mellan platser som är till för barn och barns egna platser och menar att dessa skiljer sig åt. De platser som vuxna skapar åt barn behöver inte vara de platser barn själva anser är deras (Rasmussen, 2004). Detta fenomen syns tydligt i denna rapport. Barn var missnöjda med den miljön som hade utformats åt dem och ville istället skapa sin egen plats i naturen.

Att aktiviteten på skolgården främst är fysisk berodde på de normer som finns på skolan. Fysiskt krävande lekar samt bollsporter ansågs av många barn vara den främsta aktiviteten som kunde utföras i den bebyggda skolgården. Att det finns normer för vilka aktiviteter som barn utför är inte unikt för denna skola. Rönnlund (2015) skriver exempelvis i sin rapport: *Skolgården som socialt rum*, att det ofta finns normer på en skolgård som skapas av elever, lärare och samhället i stort. Dessa påverkar vilka aktiviteter som anses mer okej att utföra på gården. Det finnas även ofta en viss status i att vara duktig på mer fysiska krävande aktiviteter (Barbour, 1999). Barbour skriver att barn som har högre motorisk förmåga oftare gynnas av platser som är utformade för mer fysisk krävande lek. Utöver fysisk stimulans får dessa barn också i högre grad interagera med andra barn och får därmed lättare vara med i gruppen. Eftersom den bebyggda skolgården just var en miljö som var byggd för fysisk aktivitet förstår man varför ett antal barn uttryckte att de inte ville vara på gården.

I allmänhet kunde man se att killar hade fler platser på skolgården som de använde sig av. Detta tycktes bero på att killarna i större grad spelade bollsporter, vilket som norm hade högre status på skolan. Men att pojkar har lättare att hitta plats, även i en mer bebyggd miljö, visar sig även i tidigare forskning. I ett flertal studier, bland annat: Samborski (2010) och Dymont et al. (2009) kunde man se att killarna oftare än tjejerna uppskattade fotbollsplanen. Killarna i studien pekades av barnen ut som en grupp. De platser som uppskattas av både killar och tjejer är områden med mycket grönska (Mårtensson et al., 2014). Mårtensson (2014) beskriver i en studie hur både killar och tjejer ofta dras till områden i närheten av grönska.

När en miljö inte erbjuder platser där barn kan dra sig undan väljer de att använda sig av platser som de egentligen inte får besöka (Rasmussen, 2004). Detta var tydligt när barnen bara fick vara på den bebyggda skolgården. De besökte då platser de inte fick, eftersom de inte hade möjlighet att skapa sin egen plats på gården. Detta skedde inte på samma sätt när barnen fick röra sig nere i grönområdet eftersom de där kunde skapa sin egen plats.

Barn har ett eget sätt att se på miljön runt dem. Barn har en tendens att se till mindre detaljer i deras miljö. De ser på miljöer genom att studera vad den kan ge dem och vilken potential platsen och de element som finns i den har (Titman, 1994). Just detaljerna i platsen var av stor betydelse för eleverna i studien. Det märktes att de hade spenderat mycket tid med att studera omgivningen och leta detaljer i den. Naturen gav barnen möjlighet att spinna vidare på idéer och använda detaljer i miljön som för en vuxen inte hade tyckts betydelsefulla. Detta kan vara en av anledningarna till att den bebyggda miljö som är skapad av vuxna inte uppskattades i lika stor utsträckning som miljön som barnen själva skapade i naturen. Barn ser ofta på föremål genom att tänka vad de kan göra med dem och inte endast vad föremålet faktiskt är. Exempelvis kan en sten för en vuxen vara just en sten medan det för ett barn kan vara en kungastol.

Vad som anses bra och dåliga miljöfenomen skiljer sig också mellan barn, men främst mellan barn och vuxna. Material och miljöer som av vissa barn anses positiva kan av andra ses som negativa. Samborski (2010) gjorde en undersökning på två skolor där hon jämförde barns olika uppfattning av samma element. Hon hittade då att något som för en person upplevdes som positivt för en annan kunde vara det precis motsatta. Det är därför svårt att säga vad som är bra och dåliga element i barns egna platser, det är istället viktigt att tänka på att ju mera varierad miljön är desto lättare kan olika barn hitta sin egen plats.

När barnen visade de platser som var av betydelse för dem var det nästan uteslutande platser i grönområdet vilket även har visat sig i tidigare forskning (Mårtensson et al., 2014; Titman, 1994). I dessa miljöer var det lättare för barnen att själva bestämma vad de ville göra eftersom det där inte tycktes finnas samma normer som på den bebyggda skolgården. I grönområdet kunde barnen skapa den plats de önskade utifrån vad de kände att de behövde. Att skapa egna platser i naturen har visat sig vara vanligt bland barn i olika kulturer (Sobel, 2020). Barn har ett behov av att få konstruera en egen plats som då blir speciell för dem (Sobel, 2020) istället för att platsen sedan tidigare är utformad för dem.

Platserna barnen använde som sina egna hade också det gemensamma att det fanns löst material där som de kunde använda. Boverket & Movium, (2015) skriver att täta buskar och material som barn kan använda som byggmaterial är värdefulla för barnen när de vill skapa sina egna miljöer. Även barnen i denna studie använde lösa material de kunde hitta för att själva bygga upp sin värld. De värdesatte skapandet av kojorna och tyckte det var kul att bygga och fantisera ihop egna rum i naturen. Det blev extra tydligt genom att vissa saker ofta byggdes om och flyttades i träsket. När området besöktes en tid efter gåturerna för att fotograferas så hade nya kojor byggts och andra tagits bort. Många barn nämnde även att utsikten från platsen var viktigt och att det var viktigt att kunna se långt bort. Att människor uppskattar platser där man kan gömma sig men samtidigt ha kontroll över vad som händer på utsidan, skulle enligt en del forskare kunna bero på att människan har ett grundläggande biologiska behov som kommer från tiden på savannen (Kirkby, 1989).

Dillon et al. (2015) beskriver även att den mest intensiva känslan av tillhörighet till en plats som ofta präglas av att personen känner en plikt-känsla och deltagande i platsen. Cheng & Monroe (2012) beskriver att ju mer tid barn spenderar i naturen, desto högre känsla av ansvar känner de. Barn som bygger kojor kan ofta känna att de äger den (Sobel, 2020), vilket kan vara en av anledningarna till att barnen tog hand om sina kojor och tyckte om att bygga på dem. Den andra aktiviteten som barnen berättade att de gjorde på sina egna platser var att ta det lugnt och prata. Barnen har behov av en plats där de kunde vara ifred med ett fåtal vänner och ventilerar utan att någon annan hörde. Både K. Korpela et al. (2002) och Dillon et al. (2015) hittade i sina studier att barn ofta besökte sina favoritplatser tillsammans med vänner och att den egna platsen då kan användas för att få behövligt socialt stöd. K. Korpela et al. (2002) skriver att dessa platser kan fungera som en frizon med vänner där de inte blir störda av lärare eller föräldrar.

I denna studie låg grönområdet längst bort från klassrummen och i utkanten av skolans område. Detta kan också ha betydelse för att barnen drogs till detta område när de valde detta som sitt eget. I artikeln: *Children's Dens* (Kylin, 2003) beskriver Kylin hur äldre barn ofta väljer områden längre bort från hemmet när de vill skapa sin egna plats. Barn finner ofta spänning i platser som inte ligger för nära skolbyggnader (Mårtensson et al., 2014). Detta kan vara en bidragande faktor till att barnen uppskattade träsket vilket de kanske inte hade gjort på samma sätt om det låg närmare klassrummen. Man kan därför se att det är viktigt att barnen får möjlighet att själva bygga upp sin plats med hjälp av löst material. Det är även av stor vikt att barnen känner att det är okej att de förändrar miljön och har möjlighet att återgå till ett tidigare projekt på platsen.

Att den plats barnen i störst utsträckning använde som sin egen i praktiken inte är en del av skolgården, gör att platsen inte är säkrad för barnen. Dels är barnens möjlighet att använda platsen över huvud taget beroende av vilka pedagoger som jobbar den dagen. Dels finns en risk att området försvinner helt., eftersom det inte tillhör skolgården i detaljplanen. Platsen skulle med andra ord kunna byggas om till något annat. Man bör därför planera in grönområden i skolgården för att säkerhetsställa att barn får möjlighet att använda sig av sådana platser.

## 4.2. Metoddiskussion

Det främsta målet med metoden var att förstå barns egna upplevelser och tankar. Genom gåturer blev detta möjligt. Att genomföra gåturer där barnen fått styra verkar ha gett barnen ökad självsäkerhet vilket tycks ha gjort att de vågat öppna upp sig. Att inte ha fler än två barn på varje promenad gav barnen en känsla av trygghet då de fick utrymme att uttrycka sig fritt utan att bli avbrutna.

Det är dock viktigt att tänka på att mycket av det barnen upplevde förmodligen inte togs upp i promenaderna och att allt som sägs inte behöver vara helt sanningsenligt. Att barnen inte berättat faktorer som skulle kunna påverkat resultatet kan göra att viktig information inte har studerats. Detta kan dels bero på att de med avsikt valt att inte berätta, men även att jag som intervjuperson ställde fel frågor eller inte kom med följdfrågor till barnens berättelser. Det är inte möjligt att helt och hållet förstå allt en annan människa känner och detta måste man vara medveten om när man drar slutsatser i undersökningar som denna.

Resultatet bygger endast på vad ett fåtal barn visade upp. Det går därför inte att med säkerhet säga att de slutsatser som dragits inte skulle bli annorlunda om andra barn hade varit med i studien. Barnens dagsform och vem de promenerade med kan också ha påverkat vad de sagt. Eftersom metoden utgår från hur jag tolkat resultatet är det inte omöjligt att mina egna upplevelser och förutfattade tankar kan ha påverkat resultatet. Det är därför viktigt att fler studier i ämnet görs av andra för att få en bredare och mer sanningsenlig bild av ämnet.

## 5. Referenser

- Aminpour, F., Bishop, K., & Corkery, L. (2020). Landscape and Urban Planning The hidden value of in-between spaces for children ' s self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and Urban Planning*, 194(September 2019), 103683. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103683>
- Bagot, K. L., Catherine, F., Allen, L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children ' s school playground environments : Nature , playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 41(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.005>
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75–98. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80007-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80007-6)
- Barriage, S. (2018). Task-centered activities as an approach to data collection in research with children and youth. *Library and Information Science Research*, 40(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.01.001>
- Beaulieu, L., & Povinelli, J. L. (2018). Improving solitary play with a typically developing preschooler. In *Behavioral Interventions* (Vol. 33, Issue 1). <https://doi.org/10.1002/bin.1524>
- Boverket & Movium. (2015). *Gör plats för barn och unga!*
- Braun, V., Clarke, V., Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centralbyrån, S. (2018). *Grundskolor och friytor*.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Health & Place Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>
- Cheng, J. C., & Monroe, M. C. (2012). Connection to Nature : Children ' s Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Rose-krasnor, L. (2014). ' I Want to Play Alone ' : Assessment and Correlates of Self-Reported Preference for Solitary Play in Young Children. *Infant and Child Development*, 23(1), 229–238. <https://doi.org/10.1002/icd.1854>
- Coplan, R. J., Wichmann, C., & Lagacé-Séguin, D. G. (2001). Solitary-active play

- behavior: A marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 164–172. <https://doi.org/10.1080/02568540109594957>
- Dillon, P., Vesala, P., & Montero, C. S. (2015). Children's Geographies Young people's engagement with their school grounds expressed through colour, symbol and lexical associations: a Finnish – British comparative study. *Children's Geographies* ISSN:, 13(2), 518–536. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.894962>
- Dymont, J. E., & Bell, A. C. (2007). Active by Design : Promoting Physical Activity through School Ground Greening. *Children's Geographies* ISSN:, 5(4), 463–477. <https://doi.org/10.1080/14733280701631965>
- Dymont, J. E., Bell, A. C., & Lucas, A. J. (2009). The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, 7(3), 261–276. <https://doi.org/10.1080/14733280903024423>
- Evans, J., & Jones, P. (2011). The walking interview : Methodology , mobility and place. *Applied Geography*, 31(2), 849–858. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2010.09.005>
- Green, C. (2012). Listening to Children : Exploring Intuitive Strategies and Interactive Methods in a Study of Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 269–285. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0075-9>
- Gustafson, K. (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17457820802703457>
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2–4), 191–205. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(98\)00087-5](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(98)00087-5)
- Jansson, M., Gunnarsson, A., Mårtensson, F., & Andersson, S. (2014). Children's perspectives on vegetation establishment: Implications for school ground greening. *Urban Forestry and Urban Greening*, 13(1), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2013.09.003>
- Karsten, L. I. A. (2005). Children's Geographies It all used to be better ? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space It All Used to be Better ? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/14733280500352912>
- Katz, J. C., & Buchholz, E. S. (1999). "I Did It Myself": The necessity of solo play for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 155(1), 39–50. <https://doi.org/10.1080/0030443991550104>
- Kirkby, M. A. (1989). Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, 6(1), 7–12. <https://doi.org/21694079>
- Korpela, K., Kyttä, M., & Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation, and children's place preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 22(4),

- 387–398. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0277>
- Kylin, M. (2003). Children ' s Dens. *Children, Youth and Environments*, 13(1), 30–55. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.13.1.0030>
- Larson, R. W. (1990). The Solitary Side of Life : An Examination of the Time People Spend Alone from Childhood to Old Age. *Development Review*, 10(2), 155–183. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(90\)90008-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90008-R)
- Lindemann-matthies, P., & Köhler, K. (2019). Naturalized versus traditional school grounds : Which elements do students prefer and why ? *Urban Forestry & Urban Greening*, 46(September), 126475. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2019.126475>
- Lloyd, B., & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 22–41. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00004-8)
- Luckey, A., & Fabes, R. A. (2006). Understanding nonsocial play in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 67–72. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0054-6>
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513–527. <https://doi.org/10.1080/13504620701581612>
- Mårtensson, F., Jansson, M., Johansson, M., Raustorp, A., Kylin, M., & Boldemann, C. (2014). The role of greenery for physical activity play at school grounds. *Urban Forestry & Urban Greening*, 13(1), 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2013.10.003>
- Punch, S. (2002). RESEARCH WITH CHILDREN The same or different from research with adults? *University of Stirling*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/1177/0907568202009003005>
- Rasmussen, K. I. M. (2004). Places for children - children's places. *Roskilde University Centre*, 11(2), 5–12. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Ren, D., Wesselmann, E., & Williams, K. D. (2016). Evidence for Another Response to Ostracism : Solitude Seeking. *Social Psychological and Personality Science*, 7(3), 204–212. <https://doi.org/10.1177/1948550615616169>
- Rönnlund, M. (2015). Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 200–216. <https://doi.org/1891-5914>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49–62. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>
- Samborski, S. (2010). Biodiverse or Barren School Grounds: Their Effects on Children. *Children Youth and Environments*, 20(2), 67–115. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.2.0067>
- Sobel, D. (2020). A Place in the World : Adults ' Memories of Childhood ' s Special

- Places. *Children's Environments Quarterly*, 7(4), 5–12.  
<https://doi.org/08860505>
- Staempfli, M. B. (2009). Into Children's Outdoor Play Environments. *Environment and Behavior*, 21(2), 268–280.  
<https://doi.org/10.1177/0013916508315000>
- Titman, W. (1994). *Special places; special people: The hidden curriculum of school grounds*. (1st ed.). World Wide Fund for Nature UK.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430384.pdf>
- Urbina-garcia, M. A. (2019). Methodological Strategies to Listen to Children's Voices : A Systematic Critical Review. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 61–85. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9650>
- Veiga, G., Ketelaar, L., Leng, W. De, Cachucho, R., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., Rieffe, C., Veiga, G., Ketelaar, L., Leng, W. De, Cachucho, R., & Joost, N. (2017). Alone at the playground. *European Journal of Developmental Psychology*, 5629, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1145111>
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). NEARBY NATURE A Buffer of Life Stress Among Rural Children. 35(3), 311–330.  
<https://doi.org/10.1177/0013916503251445>

### Elektroniska källor:

- Boverket., Movium (2015) *Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö*  
<https://www.boverket.se/globalassets/publikationer/dokument/2015/gor-plats-for-barn-och-unga-bokversion.pdf>  
[hämtad 2020-02-01]
- Riksdagen (2010) *Plan och bygglagen*  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan--och-bygglag-2010900\\_sfs-2010-900](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan--och-bygglag-2010900_sfs-2010-900)  
[hämtad: 2020-02-20]
- Skolverket (2018) *Grundskol – elevstatistik*  
[https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr\\_elever&p\\_sub=1&p\\_ar=2018&p\\_lankod=&p\\_kommunkod=&p\\_solkod=&p\\_hmantyp=&p\\_hmankod=&p\\_flik=G&xtra=1](https://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_elever&p_sub=1&p_ar=2018&p_lankod=&p_kommunkod=&p_solkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=G&xtra=1)  
[hämtad 2020-02-24]
- Statistiska databasen (2020) *Statistikdatabasen*  
<http://api.scb.se/OV0104/v1/doris/sv/ssd/START/BE/BE0101/BE0101A/FolkmanagdNov> [hämtad 2020-03-10]
- Unicef (2020). *Barnkonventionen*  
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>.  
[hämtad: 2020-02-10]



# Tack

Jag vill i första hand rikta ett stort tack till barnen som deltog i gåturerna. Utan deras engagemang hade denna studie inte varit möjlig. Jag vill även tacka rektorn och pedagogen som hjälpte mig att få kontakt med barnen och parade ihop mig med de barn som ville delta. Sen vill jag tacka min handledare Fredrika Mårtensson som hjälpt mig genom hela arbetet, från en flytande idé till ett färdigställt resultat. Med den kunskap hon besitter har hon under hela processen kommit med kloka råd och synpunkter som hjälpt mig slutföra detta arbete. Slutligen vill jag tacka min familj och mina vänner som peppat mig när jag tappat lusten och tvivlat på min förmåga.



## Barns egna platser på skolgården

### SYFTE

Barn spenderar stora delar av sin dag på skolan. Skolgården är därmed en viktig del av deras vardag. Syftet med studien är att ur barnens perspektiv ta reda på hur de upplever sin skolgård som socialt rum med fokus på möjligheterna att hitta egna platser.

### METOD

Genom gåturer med elever på en grundskola har barnens utemiljö studerats. Nio barn deltog i studien, fyra elever i förskoleklass och fem i andra klass.

### RESULTAT

Resultatet visar att det på den bebyggda delen av skolgården verkade finnas förutbestämda normer på typ av aktiviteter som utfördes. Bristen på platser som barnen själva kunde forma gjorde att barn kände sig utanför.

När barnen skapade sina egna platser valdes platser som på något sätt var avgränsade av natur och som barnen själva kunde begränsa och bygga upp. Här kunde barn utföra olika aktiviteter på samma plats vilket gjorde att barn med olika önskemål och förutsättningar kunde umgås med varandra.



### SLUTSATS

Miljöer som allt för tydligt visar vilken aktivitet som ska utföras på platsen begränsar barnens möjlighet till utformning av platser som de kallar sina egna. När man skapar skolgårdar bör man därför avsätta miljöer som barnen själva har möjlighet att ändra och styra över. Områden med mycket grönska och lösa material är att föredra.



Anna Marcuson  
Titel: Master student  
E-mail: [anna.marcuson@hotmail.com](mailto:anna.marcuson@hotmail.com)  
Telefon: 0784 10 90 14

SCIENCE AND  
EDUCATION  
**FOR  
SUSTAINABLE  
LIFE**